



Recursos discursivos en el asesoramiento psicopedagógico: Una lectura sociocultural de la evidencia empírica

Discursive strategies in psychoeducational consultation: a sociocultural reading of empirical evidence

Volumen 22, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-27

Rodolfo Soto González
Javier Onrubia Goñi
Marta Minguela Brunat

Citar este documento según modelo APA

Soto González, Rodolfo., Onrubia Goñi, Javier. y Minguela Brunat, Marta. (2022). Recursos discursivos en el asesoramiento psicopedagógico: Una lectura sociocultural de la evidencia empírica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-27. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48905>

Recursos discursivos en el asesoramiento psicopedagógico: Una lectura sociocultural de la evidencia empírica

Discursive strategies in psychoeducational consultation: a sociocultural reading of empirical evidence

Rodolfo Soto González¹

Javier Onrubia Goñi²

Marta Minguela Brunat³

Resumen: Los procesos de asesoramiento colaborativo son procesos comunicativos y conversacionales en cuyo desarrollo juegan un papel fundamental los recursos discursivos de las personas que realizan dicho asesoramiento. Si bien existen estudios empíricos que han identificado algunos de estos recursos, resulta necesario avanzar hacia una lectura más articulada y conceptualmente coherente del papel de estos recursos en los procesos de asesoramiento. El presente ensayo pretende contribuir a esta lectura, tomando como base un enfoque sociocultural de los procesos de asesoramiento. La proposición de este ensayo es desarrollar un esquema organizador inspirado por dicho enfoque, que dé lectura a los recursos discursivos identificados por la investigación. Se identificaron 14 recursos discursivos distintos en el cuerpo actual de evidencia empírica. Estos recursos se ubican en el esquema propuesto en el marco del proceso de construcción de significados compartidos entre las personas participantes, distinguiendo entre recursos discursivos de escucha (al servicio de la construcción de un nivel inicial de intersubjetividad) y recursos discursivos de influencia (al servicio de la posterior negociación de significados). Se concluye que el esquema organizador propuesto puede configurarse como una herramienta útil, tanto conceptualmente como para orientar el uso estratégico de los recursos discursivos en la práctica asesora y los procesos formativos relacionados.

Palabras clave: Habla, Comunicación, Asesoramiento, Psicología educacional, Recursos discursivos.

Abstract: Collaborative consultation processes are communicative and conversational processes in whose development the discursive strategies used by the consultants play a critical role. Although empirical studies have identified some of these strategies, it is necessary to move towards a more articulated and conceptually coherent reading of the role of these strategies in consultation processes. This essay aims to contribute to this reading, based on a sociocultural approach to consultation processes. The proposition of this essay is to develop an organizing scheme inspired by this sociocultural approach, which would read the discursive strategies identified by the research. We identified 14 discursive strategies in the current body of empirical evidence. In the organizing scheme we propose, these strategies are located within the framework of the process of construction of shared meanings among participants, distinguishing between listening discursive strategies (at the service of the construction of an initial level of intersubjectivity) and influence discursive strategies (at the service of the subsequent negotiation of meanings). We conclude that the proposed organizing scheme can constitute a useful tool, both conceptually and to guide the strategic use of discursive strategies in the consultants' practice and the training processes for such professionals.

Keywords: Speech; Communication; Counselling; Educational psychology, Discursive strategies.

¹ Doctorando en el programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Psicólogo. Magíster en Psicología Educacional. Dirección electrónica: rodolfo.soto@usach.cl Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3061-6036>

² Profesor e Investigador del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Doctor en Psicología. Dirección electrónica: javier.onrubia@ub.edu Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1153-779X>

³ Profesora e Investigadora del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Doctora en Psicología de la Educación. Dirección electrónica: martaminguela@ub.edu Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6216-253X>

Ensayo recibido: 30 de octubre, 2021

Enviado a corrección: 31 de enero, 2022

Aprobado: 21 de marzo, 2022

1. Introducción

Son variados los trabajos que abogan por superar el papel tradicional de quienes ejercen la psicología de la educación, dicho papel se enfoca prioritariamente en la aplicación de pruebas diagnósticas y en el tratamiento de las dificultades en el aprendizaje del alumnado tanto de manera individual y segregada como fuera del aula (e. g. Farrell, 2010; Rosenfield, 2013; Solé y Martín, 2011). Esta modalidad de trabajo está sustentada en un modelo clínico de intervención psicopedagógica y en una concepción del aprendizaje como un proceso puramente individual, dependiente de forma exclusiva de mecanismos internos del alumnado (Solé, 1998). De este modo, la persona que ejerce la psicología de la educación se considera la última responsable de diagnosticar y tratar cuándo estos mecanismos se hallan alterados (Solé y Martín, 2011). Esta forma de abordar la intervención en entornos segregados muestra baja eficacia, tal como se concluye, por ejemplo, en los estudios longitudinales de Sullivan y Field (2013) acerca de habilidades de lectura y matemáticas, y de Dempsey, Valentine y Colyvas (2015) respecto a habilidades sociales, de alfabetización, aritmética y comportamiento. Aún más, este formato de trabajo se riñe con una mirada educacional ecológica (Gutkin, 2012).

El tratamiento de las dificultades de aprendizaje del alumnado de manera individual y segregada se basa en una concepción individual y descontextualizada del aprendizaje. Como alternativa, se plantea el asesoramiento psicopedagógico colaborativo. Este tipo de asesoramiento se caracteriza por su carácter triádico (Solé, 1998), al incluir a una persona que realiza el asesoramiento (que habitualmente ejerce la psicología de la educación), una persona/s asesorada/s (profesorado) y un sistema afectado (estudiantado o centro educativo). En este asesoramiento, por tanto, la persona asesora colabora con los agentes educativos (profesorado) para enriquecer y mejorar los contextos ordinarios de enseñanza y aprendizaje (las aulas) y así poder dar una respuesta adecuada y contextualizada a dichas dificultades, y optimizar al mismo tiempo el aprendizaje de todo el alumnado.

Así, mediante este asesoramiento colaborativo se ayuda tanto al profesorado como al alumnado (Sánchez y García, 2011), promoviendo la autonomía de las personas asesoradas (Solé y Martín, 2011). Esta respuesta resulta adecuada para atender la creciente diversidad en las aulas (Hatzichristou y Rosenfield, 2017), pues se orienta a introducir mejoras en las prácticas educativas del profesorado en una dirección inclusiva, más allá de la aplicación de medidas extraordinarias que no transforman un entorno escolar segregador (Onrubia, 2007; Onrubia y Minguela, 2020). Por consiguiente, este asesoramiento colaborativo requiere de la

persona asesora competencias para ayudar a los agentes educativos. Sin embargo, muchas de las personas que ejercen la psicología de la educación carecen de la confianza en sus competencias para desarrollar un trabajo de asesoramiento con estos agentes educativos (Farrell y Woods, 2017).

El lenguaje constituye una herramienta central en el proceso de asesoramiento psicopedagógico colaborativo (Daniels y DeWine, 1991), ya que este se configura como una conversación (Newman y Rosenfield, 2018). Así, su empleo estratégico se ha asociado a mejores resultados respecto a la satisfacción de las personas asesoradas y al desempeño escolar del estudiantado (Erchul y Martens, 2010). Sin embargo, las formas específicas de lenguaje en el asesoramiento son distintas a las presentes en la vida cotidiana (Sánchez, 2000), por lo que la capacidad de utilizar estratégicamente el lenguaje requiere formación (Rosenfield, 2013). Estas formas específicas de habla en el asesoramiento son denominadas, siguiendo la propuesta de Lago y Onrubia (2011), *recursos discursivos*⁴ y permiten apoyar la mejora tanto en las prácticas de las personas asesoradas como en la relación colaborativa (Roca et al., 2019). Estos recursos discursivos implican la comunicación con personas profesionales adultas, y por ello son muy diferentes a las formas de uso del lenguaje necesarias para intervenir de manera individual con estudiantes (Gutkin y Conoley, 1990).

El ejercicio de un rol colaborativo se favorecería con un marco conceptual que permita guiar el uso del lenguaje en los procesos de asesoramiento. Precisamente, el enfoque sociocultural presenta notables bondades para este fin al otorgar un papel clave al lenguaje. Según este enfoque, la importancia del lenguaje estriba en su capacidad representativa y comunicativa, constituyéndose en una forma social de pensamiento (Mercer, 2001). Los recursos mentales de las personas se pueden combinar gracias al lenguaje (Mercer, 2001), facilitando el avance en la construcción de significados más compartidos (Coll, 2011). Así, los significados que se comparten en la interacción quedan disponibles para los individuos, favoreciendo su aprendizaje (Wertsch, 2007). Este proceso de construcción de conocimiento depende, en gran medida, del empleo de recursos discursivos, cuya función se enmarca en la actividad conjunta entre las personas participantes (Coll y Onrubia, 2001).

A pesar de las ventajas de asumir un enfoque sociocultural para orientar el uso de los recursos discursivos y así dirigir un proceso de asesoramiento, son escasos los estudios que

⁴ En el corpus de evidencia empírica disponible no hay un consenso respecto al término para hacer referencia a los usos del lenguaje de la persona asesora. Así, se emplean expresiones tales como: verbalizaciones, actos de habla, patrones de discurso, funciones de interacción o conductas verbales de la persona asesora.

se han ocupado de esta cuestión basados en este enfoque. De hecho, los estudios en el ámbito de los recursos discursivos reposan en enfoques teóricos de diversa clase. Una consecuencia de esto es una fragmentación investigativa que conlleva a una falta de diálogo. Para responder a esta problemática, el presente ensayo tiene por objetivo recoger los recursos discursivos que emergen de la revisión de diversas publicaciones académicas⁵, y proponer una lectura de conjunto fundamentada en el enfoque sociocultural. En esta lectura, los recursos discursivos identificados son ubicados en un esquema organizador, entendiendo el asesoramiento como un proceso de construcción de significados compartidos entre la persona que realiza el asesoramiento y las personas asesoradas.

2. Desarrollo del tema

2.1. Proposición

En consonancia con los antecedentes expuestos en la introducción, la proposición de este ensayo es ofrecer un esquema organizador inspirado en el enfoque sociocultural que permita enmarcar el uso de los recursos discursivos de las personas que ejercen el asesoramiento colaborativo. Este esquema desarrolla una articulación de los hallazgos del corpus investigativo sobre los recursos discursivos de quienes llevan a cabo este asesoramiento. La premisa que subyace al esquema propuesto consiste en que el asesoramiento colaborativo puede ser comprendido como un proceso de construcción y negociación de significados compartidos entre las personas participantes.

De esta manera, el esquema organizador presentado aquí se cimienta, por un lado, en el conjunto de investigaciones sobre los recursos discursivos de las personas asesoras y, por otro, en el papel del lenguaje desde un enfoque sociocultural. Entendemos que este esquema resulta necesario por razones tanto teóricas como de aplicación práctica. Desde el punto de vista teórico, este esquema puede ayudar a leer de manera articulada los hallazgos actualmente disponibles sobre los recursos discursivos que emplean las personas asesoras, permitiendo superar la fragmentación de estos hallazgos. Desde el punto de vista aplicado, este esquema puede resultar útil para ayudar a orientar de una manera más efectiva y

⁵ Para identificar los recursos discursivos que se consideran en este trabajo, se llevó a cabo una Revisión de Alcance siguiendo las cinco etapas propuestas por Arksey y O'Malley (2005) en torno al tópico de los recursos discursivos empleados por la persona que realiza el asesoramiento. Este trabajo tuvo un alcance internacional e incorporó artículos desde el año 2000 al 2020, actualmente se encuentra bajo revisión.

estratégica el uso de los recursos discursivos de las personas asesoras en los escenarios concretos de asesoramiento.

2.2. Argumentos para la discusión

2.2.1. *Modelo educacional constructivo de asesoramiento y estrategia de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas*

El modelo educacional constructivo de asesoramiento se encuentra cimentado teóricamente en la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza y, por tanto, en el enfoque sociocultural (Coll, 2001a; Solé y Martín, 2011). Desde este modelo, el foco del proceso de asesoramiento es la mejora de la práctica educativa (Lago y Onrubia, 2011) para así optimizar el quehacer de los agentes educativos habituales y los contextos sociales regulares donde el estudiantado participa (Monereo y Solé, 1996). La intervención se centra, por tanto, en los mecanismos interactivos que influyen en el origen y mantenimiento de las dificultades (Solé y Martín, 2011), en lugar de concebir al alumnado como “portadores de problemas” (Monereo y Solé, 1996). De este modo, el proceso de asesoramiento, desde este modelo, tiene por propósito promover el desarrollo de la competencia y autonomía de las personas asesoradas (Solé y Martín, 2011) para la mejora de las prácticas educativas. El camino para lograr tal finalidad supone un proceso colaborativo de construcción conjunta donde los implicados toman parte activa bajo el principio de corresponsabilización y complementariedad de conocimientos (Solé, 1998).

La relación de colaboración implicada en este proceso de asesoramiento está constituida por dos dimensiones: la cara fría y la cara cálida. La primera refiere al proceso de comprender la situación problemática que es objeto de asesoramiento para encarar su resolución, mientras que la cara cálida alude a la resonancia emocional y motivacional que tiene el proceso para las personas participantes (Sánchez y García, 2011). Asimismo, el proceso de asesoramiento colaborativo implica un acercamiento gradual de las representaciones de cada participante sobre la situación tratada (habitualmente distintas en un inicio) y una construcción conjunta de significados en torno a dicha situación (Solé, 1998). Esta co-construcción se encuentra apoyada en la reflexión conjunta, la cual se nutre de las aportaciones tanto de la persona que realiza el asesoramiento como de la persona asesorada, cada uno contribuyendo desde sus conocimientos especializados y experiencias (Solé y Martín, 2011). En este escenario de colaboración, la persona que realiza el asesoramiento puede emplear abiertamente su

experiencia y conocimiento profesional para influir en el proceso de asesoramiento (Gutkin, 1999).

Lago y Onrubia (2011) han propuesto una estrategia posible que permite concretar una intervención asesora acorde con los principios del modelo educacional constructivo. En esta estrategia se co-construye en distintos niveles el contenido de mejora, el cual corresponde a los cambios concretos que se pretende que las personas asesoradas incorporen en sus prácticas educativas. Los niveles en los cuales se va co-construyendo el contenido de mejora son tres: a) nivel de fase, b) nivel de tarea y c) nivel de recursos discursivos. En el primer nivel se ubican cinco fases que actúan como un referente para ordenar y decidir las actuaciones más pertinentes en cada momento a lo largo del proceso. Las cinco fases son: a) análisis y concreción del problema y la demanda de mejora y negociación de las responsabilidades individuales y compartidas de la persona asesora y las personas asesoradas en la construcción de la mejora, b) análisis conjunto de las prácticas del profesorado, c) diseño de las innovaciones y mejoras a introducir en las prácticas educativas del profesorado, d) colaboración en la implantación, seguimiento y ajuste de las mejoras y e) evaluación del proceso de trabajo conjunto, de la implantación de la mejora y de la continuidad o reformulación del asesoramiento.

En el segundo nivel se hallan las tareas, que pueden ser de tres tipos: tareas para la descripción de prácticas educativas, de análisis de prácticas y para la elaboración de propuestas de mejora. La concatenación estratégica de estas tareas permite el desarrollo de las cinco fases del proceso de asesoramiento. Por último, en el tercer nivel están los recursos discursivos, que son ciertas formas específicas de uso del habla por parte de la persona que realiza el asesoramiento, que vehiculan la interacción con las personas asesoradas en torno a esas tareas, lo cual permite apoyar, promover y avanzar en la construcción de significados compartidos entre uno y otros sobre, por un lado, las prácticas educativas y los posibles cambios a introducir en ellas y, por otro, sobre la propia relación colaborativa entre participantes (Roca et al., 2019).

2.2.2. El papel del lenguaje en la construcción de significados desde el enfoque sociocultural

La importancia del lenguaje en los procesos de construcción de significados compartidos desde el enfoque sociocultural queda particularmente reflejada en la ley genética del desarrollo cultural (Wertsch, 1988). Esta ley sostiene que las funciones psicológicas superiores aparecen

primero en la interacción con otros, en el plano interpsicológico y posteriormente se internalizan en el plano intrapsicológico. El primer plano se encuentra definido en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente (Wertsch, 1988). De esta forma, el lenguaje da forma al diálogo y al funcionamiento interpsicológico o intermental derivado de este (Wertsch, 2000). En este contexto, las funciones representativas y comunicativas del lenguaje (Coll y Onrubia, 2001) permiten que el habla se transforme en una forma de actividad intelectual conjunta o una forma social de pensamiento (Coll, 2001b; Johnson y Mercer, 2019). Además, el lenguaje también se configura como el principal mediador entre la actividad intermental e intramental (Littleton y Mercer, 2013), vinculando ambos planos de funcionamiento (Wertsch, 2000). De este modo, puede darse la transición entre planos mediante la internalización (Wertsch, 2007), la cual corresponde al proceso de control voluntario en el plano intrapsicológico sobre las formas de signos externos (Wertsch, 1988).

El proceso social de construcción de significados supone al comienzo construir un primer nivel de intersubjetividad, ya que las representaciones de las personas participantes de la interacción social inicialmente suelen diferir (Coll y Onrubia, 2001). La intersubjetividad, definida como el grado en que las y los interlocutores comparten una perspectiva en una situación comunicativa (Wertsch, 2000), implica trascender los mundos privados de las personas participantes (Wertsch, 1988) a través de la potencialidad del lenguaje para comunicar y representar significados de forma intencional (Coll, 2001b). En otras palabras, el éxito del diálogo se basa en mantener las mentes mutuamente sintonizadas al crear un marco compartido de entendimiento a través del uso del habla y la actividad conjunta (Mercer, 2002). En concreto, el desarrollo de una versión compartida de conocimiento depende del empleo de ciertos usos de lenguaje (Mercer, 1997), puesto que determinadas formas de uso del habla permiten establecer niveles mayores de intersubjetividad en el contexto comunicativo (Coll, 1999).

Luego de establecer un cierto nivel de intersubjetividad, el proceso de negociación de significados involucra hacer evolucionar, ampliar y enriquecer los significados parcialmente compartidos (Coll y Onrubia, 2001). Así, el proceso de generación de nuevos significados depende del encuentro de las diferentes voces o perspectivas en el diálogo (Wertsch, 2000), permitiendo una corriente continua de nuevas interpretaciones (Wertsch, 1991). Los recursos mentales de las personas implicadas se combinan en modos creativos que pueden lograr más que la suma de las partes (Mercer y Littleton, 2007). De este modo, las diferencias entre las perspectivas aumentan el potencial creativo (Glăveanu, 2020) dado que el lenguaje

proporciona la posibilidad de que cada oyente pueda interpretar las palabras de maneras distintas (Littleton y Mercer, 2013). Específicamente, la existencia de perspectivas divergentes favorece la reestructuración de los puntos de vista propios bajo la condición de disponer de voluntad para superar las discrepancias (Colomina y Onrubia, 2001). Para desarrollar un proceso de reflexión conjunta respecto de las perspectivas de las personas involucradas, se requiere que estas perspectivas, con sus justificaciones y explicaciones, se hagan visibles en la conversación (Coll, 2001b), abordándose crítica y constructivamente con miras a establecer acuerdos compartidos (Mercer, 2002).

2.2.3. Un esquema organizador de la evidencia empírica actual ligada a los recursos discursivos de la persona que realiza el asesoramiento psicopedagógico

Con base en los antecedentes teóricos presentados, en esta sección se propone una mirada respecto al asesoramiento psicopedagógico como un proceso de construcción de significados compartidos entre la persona que realiza el asesoramiento y las personas asesoradas, los cuales son negociados en la actividad conjunta. En este marco, el esquema organizador que se presenta ubica a lo largo del proceso de asesoramiento una serie de recursos discursivos bien establecidos por la investigación empírica, que se organizan en dos grandes tipos: recursos de escucha y recursos de influencia. Estos recursos se presentan en la Tabla 1. Los nombres de los recursos se retoman de las investigaciones correspondientes y se han ajustado en algunos casos para facilitar la comprensión.

Tabla 1
Internacional: Listado de recursos discursivos por tipo, 2000-2020.

Recursos discursivos de escucha		Recursos discursivos de influencia	
1	Pregunta exploratoria	8	Demostración de acuerdo
2	Uso de silencio	9	Argumentación
3	Animador mínimo	10	Entrega de alternativa
4	Parafraseo	11	Contrapunto
5	Pregunta aclaratoria	12	Sugerencia
6	Pregunta reflexiva	13	Pregunta abierta
7	Reconocimiento	14	Uso de la primera persona del plural

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión de la evidencia científica internacional, 2021.

Se reconoce, además, que distintos recursos discursivos cumplen diferentes funciones a lo largo del proceso de construcción de significados. En específico, se interpreta que determinados recursos apoyan fundamentalmente lalicitación de las representaciones de la persona asesorada, otros ayudan a confrontar y desafiar sus representaciones, y otros facilitan la negociación y co-construcción de nuevas representaciones. Tomando en cuenta estas funciones, se ubican los recursos discursivos en un marco idealizado de desarrollo o evolución

en el tiempo del proceso de construcción de significados que se daría a lo largo de las sesiones de asesoramiento psicopedagógico.

Concretamente, el esquema que se propone muestra el uso de los recursos discursivos en el desarrollo y progresión de la actividad intelectual conjunta. A través de esta progresión, se hace entendible que la función que cada uno de los recursos discursivos cumple en el contexto comunicativo y constructivo dependerá fuertemente de la dimensión temporal, como se detallará más adelante. Ligado a la evolución en esta dimensión temporal del proceso de construcción conjunta de significados, y en congruencia con los antecedentes del enfoque sociocultural descritos en la sección previa, el esquema propuesto se estructura en torno a dos tipos de procesos: (1) procesos de construcción de un nivel inicial de intersubjetividad y (2) los procesos de negociación para enriquecer los significados parcialmente compartidos. Bajo una lógica comunicativa, el primero puede equiparse con una competencia a nivel de escucha y el segundo con una competencia a nivel de influencia. Estos dos tipos de procesos han sido graficados en cuatro figuras: las Figuras 1 y 2 muestran los usos de los recursos discursivos de escucha para la construcción de un nivel inicial de intersubjetividad, y las Figuras 3 y 4 se vinculan con los procesos de negociación de significados compartidos a partir de los recursos discursivos de influencia.

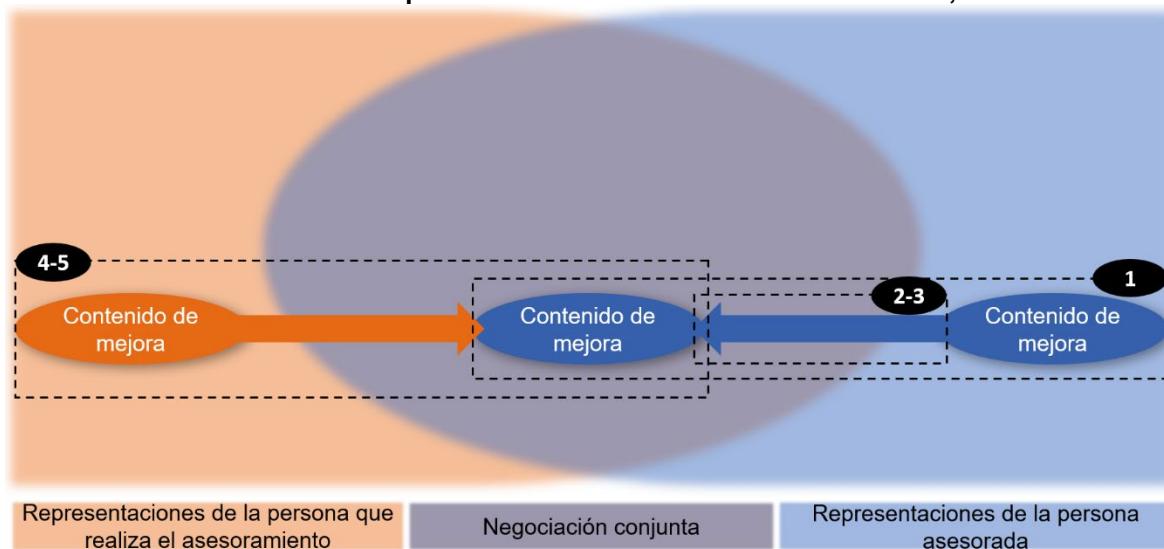
Finalmente, es necesario subrayar que las figuras muestran una representación necesariamente idealizada del proceso, al menos en dos sentidos. En primer lugar, y como ya se ha apuntado, en tanto comprimen un proceso continuo de co-construcción de significados entre las personas participantes que, en la práctica asesora, es habitualmente extenso en el tiempo y supone diversas sesiones de trabajo conjunto. En segundo lugar, en tanto muestran un proceso que evoluciona de manera fluida, sin cortes ni interrupciones; en la práctica asesora, sin embargo, el proceso conlleva necesariamente discontinuidades, avances y retrocesos en la comprensión conjunta, así como momentos en que se producen desacuerdos, malentendidos o incomprensiones que es necesario abordar y reparar.

2.2.3.1. Recursos discursivos de escucha para la construcción de un nivel inicial de intersubjetividad

El recurso discursivo que proponemos que puede poner en marcha la construcción de un estado inicial de intersubjetividad en el marco del asesoramiento, como muestra la Figura 1, corresponde a las *preguntas exploratorias*. Cuando la persona que realiza el asesoramiento y la persona asesorada se reúnen en una primera sesión, esta última ya trae una

representación (detallada o vaga) de aquello que le dificulta en relación con su práctica educativa y, por ende, del contenido que podría estar sujeto a un proceso de mejora a partir del asesoramiento. Las preguntas exploratorias, tales como “*¿me podrías comentar aquello que te gustaría mejorar?*” o “*¿qué hacen los demás estudiantes cuando Jorge no quiere trabajar?*”, tienen por función sondear e indagar en la situación asociada a la dificultad. Estas preguntas son sugeridas especialmente para explorar conjuntamente los problemas del profesorado (Knottk, 2003), y la investigación sugiere que cuanto mayor es la experticia del o la profesional de asesoramiento, más utilizadas son (Haneda et al., 2019). Desde un razonamiento sociocultural, estas preguntas permiten suscitar la definición de la situación que la persona asesorada hace de aquello ligado a la demanda de asesoramiento.

Figura 1
Internacional: Primer esquema de recursos discursivos de escucha, 2000-2020.



Nota: Cada color simboliza las representaciones o definiciones que cada persona participante en el asesoramiento hace de la situación: el color naranja simboliza las representaciones de la persona que realiza el asesoramiento; el color azul, las de la persona asesorada; y el color morado claro, en el área central de la figura, simboliza las representaciones negociadas o compartidas en la situación comunicativa del asesoramiento. Asimismo, los cuadros abordan ideas, contenidos y procesos reflexivos, y siguen el mismo código de colores. Las flechas actúan como símbolos de los procesos que tienen cabida en razón del empleo de algún recurso discursivo o la combinación de dos de ellos. Las líneas punteadas indican dónde actúan los diversos recursos presentados. Los números representan los recursos discursivos: 1 = Pregunta exploratoria; 2 = Uso de silencio; 3 = Animador mínimo; 4 = Parafraseo; 5 = Pregunta aclaratoria. La figura muestra, con el óvalo azul derecho, cómo la representación del contenido de mejora que tiene la persona asesorada es solicitada mediante el uso de preguntas exploratorias. Además, este proceso es sostenido a partir del uso combinado de silencios y animadores mínimos que permiten que dicha representación quede disponible en la negociación conjunta, como se refleja con la flecha azul, que apunta al óvalo azul central. Finalmente, la persona que realiza el asesoramiento busca comprobar si su representación respecto al contenido de mejora, simbolizada con el óvalo naranja, es comprendida apropiadamente a través de la paráfrasis y las preguntas aclaratorias.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Cada vez que la persona asesorada responde las preguntas exploratorias se vuelve esencial la combinación de dos recursos discursivos por parte de la persona que realiza el asesoramiento: el uso de silencios y los animadores mínimos. El *uso de silencios* es clave para mantener en curso el habla de las personas asesoradas sobre las cuestiones en discusión y, principalmente, permite que la persona que realiza el asesoramiento vaya construyendo una representación mental sobre el contenido de mejora a través de la escucha activa. Al respecto, se destaca la utilidad de este recurso para ofrecer la oportunidad de hablar a las personas asesoradas (Nisser, 2017), puesto que el silencio puede tener el efecto de alentarles para que sigan hablando (LeeKeenan, 2020). Es más, los silencios son recomendados con el propósito de dar tiempo a la persona asesorada para pensar (Charteris y Smardon, 2014); por ende, evitar los silencios puede resultar obstaculizador (Sundqvist, 2019). Por su parte, los *animadores mínimos*, conformados por breves expresiones como “*mm*” o “*ah*”, también promueven la participación de la persona asesorada a lo largo del tiempo. De hecho, la evidencia revisada muestra que este recurso permite que la persona que realiza el asesoramiento sea percibida como colaborativa (Hunt y MacPhee, 2020), sugiriéndose también el empleo de breves exclamaciones como “*sí*” (LeeKeenan, 2020).

A través de la utilización de estos recursos discursivos y las respuestas de la persona asesorada, la persona que realiza el asesoramiento irá creando paulatinamente su propia representación mental en torno al contenido de mejora. No obstante, con la finalidad de asegurar la construcción de la intersubjetividad, será necesario que la persona que realiza el asesoramiento se cerciore de que sus comprensiones sintonizan con la mirada de la persona asesorada. Para tal efecto, el recurso discursivo *parafraseo* o paráfrasis, en conjunción con las *preguntas aclaratorias* o clarificaciones, tendrá especial utilidad.

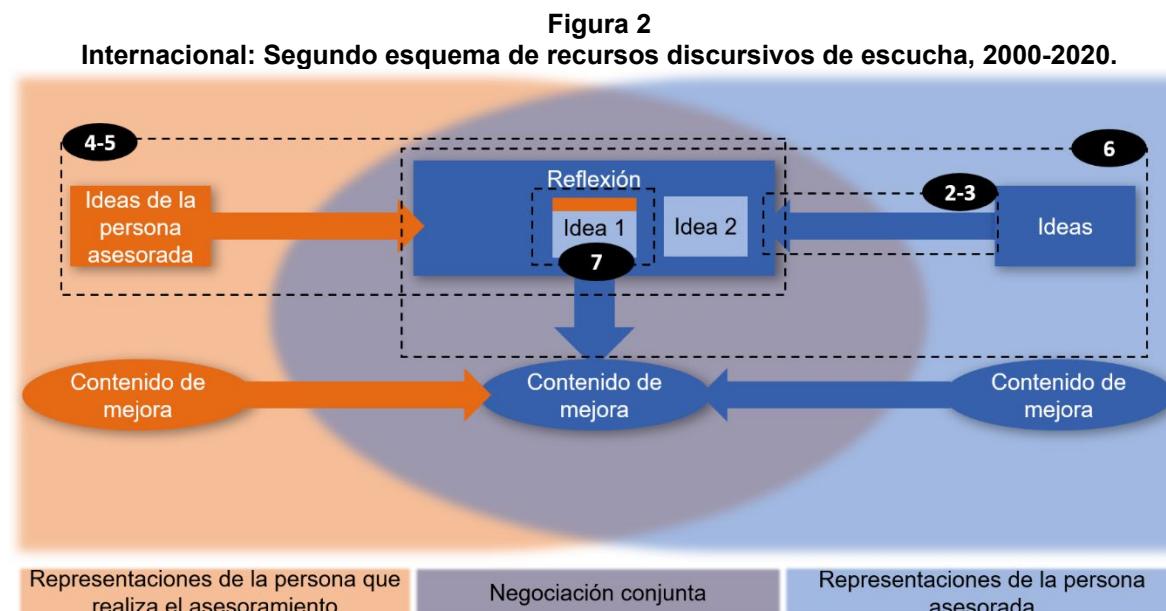
Por ejemplo, el enlace de ambos recursos discursivos podría tomar la siguiente forma: “*Entonces, hay un grupo de estudiantes que continuamente interrumpe, haciendo que el desarrollo de la clase se vea muy comprometido. ¿Me podrías aclarar cómo se da esa interrupción típicamente?*”. Como se muestra en esta ilustración, el parafraseo es una estrategia donde se reformulan las palabras de la persona asesorada con las propias; por su parte, la clarificación corresponde a una pregunta o solicitud para ahondar en algún aspecto aún confuso o poco claro. Además, la articulación de dos o más paráfrasis dará paso a un resumen (Sheridan y Kratochwill, 2007).

Así, las preguntas aclaratorias, junto con la acción de resumir las declaraciones de la persona asesorada, permiten ir comprobando la propia comprensión desde el rol asesor

(Reichenberg y Boyd, 2019; Roca et al., 2019; Sundqvist, 2019; Thurlings et al., 2012). Estas preguntas permiten generar una rica contextualización de la práctica (Webster et al., 2003) y posibilitan interrumpir ocasionalmente a la persona asesorada si habla continuamente pasando por varios temas diferentes (Sundqvist, 2019). El cuerpo de investigación revisado pone de manifiesto que las personas que realizan el asesoramiento hacen un uso habitual de este recurso discursivo (Azad et al., 2016; Fischer et al., 2017; Jayaraman et al., 2015; Shannon et al., 2020), especialmente cuando la persona asesora tiene más competencia (Benn et al., 2008).

Mientras que en la Figura 1 las preguntas exploratorias son iniciadoras del proceso a nivel de contenido de mejora, la Figura 2 muestra el uso de las *preguntas reflexivas*. A diferencia de las preguntas exploratorias, centradas en el “qué” y el “cómo”, las preguntas reflexivas emplean frecuentemente el “por qué” u otras fórmulas discursivas para obtener las ideas de la persona asesorada que subyacen a sus descripciones del contenido de mejora. Ejemplo de este recurso discursivo sería el siguiente: “*¿Por qué crees que Johanna no logra terminar los ejercicios que le asignas?*”. A través de este tipo de preguntas, los estados de intersubjetividad emergentes incluirán significados de carácter reflexivo. De esta manera, las personas que realizan el asesoramiento deben alentar la expresión de las opiniones de la persona asesorada mediante estas preguntas (Haneda et al., 2017). Este recurso discursivo es más empleado cuando el asesoramiento es realizado por personas expertas (Haneda et al., 2019).

La recomendación que emerge del conjunto de investigaciones revisadas de ir más allá del contenido descriptivo con estas preguntas (Nisser, 2017; Reichenberg, 2020) se justifica dado que promueven el pensamiento de la persona asesorada (Charteris y Smardon, 2014), particularmente cuando su nivel reflexivo es bajo, es decir, cuando describe su práctica sin analizarla, o realiza un análisis superficial y que no recoge la diversidad de dimensiones implicadas en la práctica (Rarieya, 2005).



Nota: 2 = Uso de silencio; 3 = Animador mínimo; 4 = Parafraseo; 5 = Pregunta aclaratoria; 6 = Pregunta reflexiva; 7 = Reconocimiento. La figura muestra, con el recuadro azul superior derecho, cómo las ideas que subyacen a la representación del contenido de mejora que tiene la persona asesorada son elicidadadas mediante el uso de preguntas reflexivas. Además, este proceso es sostenido a partir del uso combinado de silencios y animadores mínimos, que permiten que dichas ideas den lugar a la reflexión, como se refleja con la flecha azul superior, que apunta al recuadro azul superior central. Asimismo, la persona que realiza el asesoramiento busca comprobar si su representación respecto a tales ideas, simbolizada con el recuadro naranja, es comprendida apropiadamente a través de la paráfrasis y las preguntas aclaratorias. El significado de la línea naranja en la idea 1 corresponde a la valorización positiva de determinadas ideas por medio del uso del reconocimiento.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

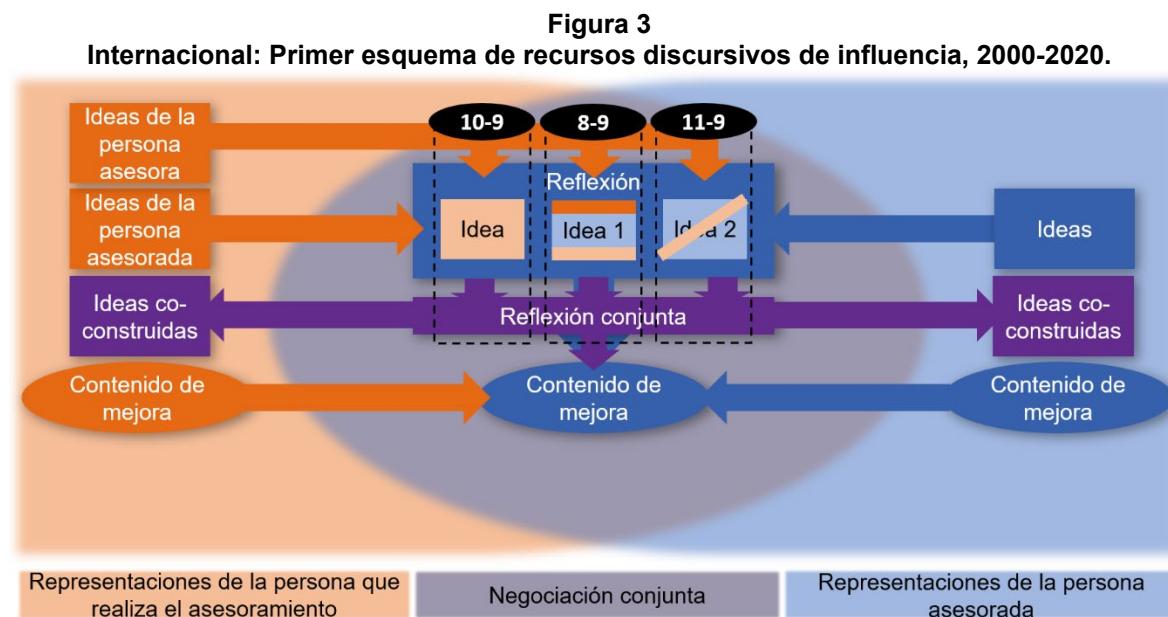
Las respuestas de la persona asesorada ante estas preguntas también pueden acompañarse con animadores mínimos y uso de silencios. En esta línea, se aconseja evitar la interrupción cuando la persona asesorada desarrolla una reflexión (Jewett y MacPhee, 2012), haciendo progresivamente más ocasional el uso de preguntas a lo largo de las sesiones cuando la persona asesorada logre un elevado nivel de reflexión (Rarieya, 2005). Además, como se ilustra en la Figura 2, la persona que realiza el asesoramiento construye una representación o comprensión de las ideas de la persona asesorada que deben ser verificadas utilizando paráfrasis, además de preguntas aclaratorias.

Como último recurso discursivo identificado para la construcción de un nivel inicial de intersubjetividad se encuentra el *reconocimiento*. Con este recurso discursivo, la persona que realiza el asesoramiento valoriza positivamente alguna de las ideas explicitadas por la persona asesorada con un reconocimiento o elogio verbal, como por ejemplo, “*es muy interesante esta última idea que has dicho*”. Este recurso también se puede emplear para reconocer alguna

experiencia pedagógica llevada a cabo con anterioridad por la persona asesorada. Así, el uso del reconocimiento contribuirá especialmente a la cara cálida del proceso de asesoramiento (Luna, 2011; Sánchez 2000). De este modo, sentirse reconocido en su labor docente hará más probable que la persona asesorada tenga una mayor disposición para aportar con sus comentarios e ideas. En consonancia, la literatura revisada indica que debe utilizarse frecuentemente este recurso discursivo (Jayaraman et al., 2015; Shannon et al., 2020; Sundqvist, 2019).

2.2.3.2. Recursos discursivos de influencia para la negociación de significados

Con la finalidad de hacer evolucionar los significados instalados en el estado inicial de intersubjetividad en torno a la perspectiva de la persona asesorada y de enriquecer los significados parcialmente compartidos, es posible emplear los recursos discursivos mostrados en las Figuras 3 y 4. Específicamente, como se muestra en la Figura 3, un primer recurso de importancia es la *demostración de acuerdo*, como por ejemplo al expresar “*concordado completamente con este punto que has mencionado*”. Al utilizar este recurso discursivo, la persona que realiza el asesoramiento puede ir afianzando, en el curso de la negociación de significados, algunas de las ideas manifestadas por la persona asesorada, que les parezcan significativas para el proceso de asesoramiento sin necesidad de mostrar acuerdo con todas. En concordancia con la evidencia, la demostración de acuerdo es un recurso discursivo utilizado frecuentemente en el asesoramiento (Jayaraman et al., 2015; Lago, 2006; Shannon et al., 2020) y tiene un impacto favorable en la cara cálida del mismo (Luna, 2011).



Nota: 8 = Demostración de acuerdo; 9 = Argumentación; 10 = Entrega de alternativa; 11 = Contrapunto. La figura muestra, con el recuadro naranja superior izquierdo y las flechas que apuntan hacia abajo, cómo las ideas de la persona que realiza el asesoramiento interactúan con las ideas de la persona asesorada. Como se grafica con la línea naranja clara ubicada en la idea 1, se usa la demostración de acuerdo junto con la argumentación si se identifican ideas significativas que hayan sido manifestadas. El recuadro naranja claro ubicado a la izquierda simboliza que se usa la entrega de alternativas y la argumentación para introducir nuevas ideas. La tachadura en la idea 2 simboliza que se usa el contrapunto, junto con la argumentación, para aquellas ideas de la persona asesorada con las que se discrepa. Articuladamente, estos recursos dan lugar a una reflexión conjunta, tal como queda de manifiesto con el recuadro morado central y las flechas que le apuntan. Esta reflexión conjunta permite que las personas participantes se apropien de las ideas co-construidas, lo que se representa con las flechas que se dirigen a los recuadros morados laterales.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Como sucede con otros recursos discursivos, la demostración de acuerdo se vuelve más efectiva cuando es combinada luego con una argumentación. Con la *argumentación*, la persona que realiza el asesoramiento inyecta en la conversación información proveniente de sus marcos interpretativos. Por ejemplo, puede afirmar “*Concuerdo con esa idea, ya que es muy coherente con los documentos que revisamos la reunión anterior*”. La argumentación puede apoyarse en ejemplos de las situaciones de la práctica docente o a través de nociones teóricas (Roca et al., 2019).

Además, estos argumentos pueden constituirse como puntos de apoyo para el cambio (Sánchez, 2000). Lo importante es basarse en las contribuciones de las personas asesoradas (Nolan y Moreland, 2014) rescatando los aspectos considerados positivos de sus interpretaciones en el marco del asesoramiento (García y Sánchez, 2007). La investigación sugiere que el lenguaje utilizado en esta entrega de información no debe ser ni muy técnico ni

muy informal, puesto que cualquiera de estos formatos limitaría la comunicación (Knotek, 2003). Una solución es definir operacionalmente los problemas abordados en la conversación (Sánchez, 2000), haciendo alusión a observaciones y datos de la práctica para conservar el marco de referencia compartido (LeeKeenan, 2020).

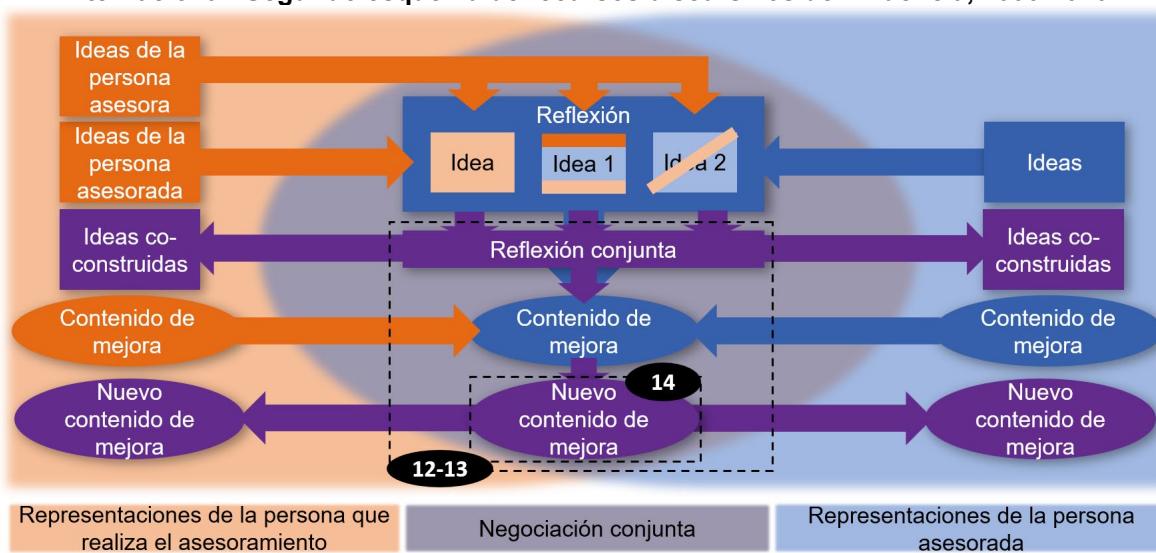
Asimismo, la argumentación da lugar a un proceso de reflexión conjunta cuando es practicada articuladamente con la demostración de acuerdo, la entrega de alternativa o el contrapunto, ya que demanda que la persona que realiza el asesoramiento se base en ideas anteriormente presentadas por la persona asesorada. El uso del recurso discursivo *entrega de alternativa* también promueve la reflexión conjunta. Desde esta perspectiva, la *entrega de alternativa* supone la introducción de alguna nueva idea que constituya una contribución a la discusión en curso a nivel de las comprensiones mutuas previamente generadas sobre el contenido de mejora. A modo de ejemplo, puede considerarse la siguiente verbalización: “*una idea que creo que complementa lo que hemos venido discutiendo se trata de...*”. Cabe agregar que la argumentación asociada a la entrega de alternativas puede apoyarse en las propuestas de la persona asesorada (Haneda et al., 2017; Reichenberg y Boyd, 2019). En esta línea, existen estudios que avalan la conveniencia del uso de este recurso discursivo (Garbacz et al., 2008; Rarieya, 2005).

Como es posible apreciar en la Figura 3, la demostración de acuerdo da sostén a las ideas de la persona asesorada y la entrega de alternativas ofrece nuevas ideas de carácter complementario a la conversación en desarrollo. En cambio, el recurso discursivo *contrapunto* supone introducir una nueva idea proveniente de las interpretaciones de la persona que realiza el asesoramiento, la cual implique una discrepancia con alguna idea o serie de ideas entregadas por la persona asesorada. El siguiente es un ejemplo de este recurso: “*Si bien, como dices, puede ser una alternativa más fácil de aplicar, probablemente crearíamos un entorno muy segregador en el aula si la implementamos*”. El conflicto que conlleva la utilización de este recurso discursivo puede fomentar decisivamente la evolución de la reflexión conjunta en el contexto de la cara fría, pero, al mismo tiempo, requiere un cuidadoso manejo previo del estado de la cara cálida de la relación entre participantes. De este modo, las aportaciones en forma de contrapunto son útiles (Soto et al., 2017) puesto que es crucial incitar o animar a pensar de manera diferente a las personas asesoradas (Nolan y Moreland, 2014).

Los cuatro recursos discursivos presentados en la Figura 3 son especialmente provechosos para hacer evolucionar la reflexión inicial instalada con los recursos discursivos de escucha. De este modo, esta reflexión inicial, la cual es muy cercana a la perspectiva de

las personas asesoradas, se va configurando gradualmente como una reflexión compartida a lo largo de las sesiones de asesoramiento. Con esto, las personas participantes van internalizando las ideas co-construidas generadas en los procesos de reflexión conjunta, las que permiten comprender el contenido de mejora desde una interpretación actualizada. A partir de estas renovadas comprensiones provistas por la reflexión conjunta, se hace posible desprender sugerencias para la innovación del contenido de mejora. Al respecto, el recurso discursivo *sugerencia* tiene una importancia capital para dar una nueva forma al contenido de mejora, tal como aparece en la Figura 4. La *sugerencia* corresponde a aquellas verbalizaciones cuyo contenido se centra en consejos para la mejora de la práctica de las y los agentes educativos. Estas sugerencias pueden combinarse con el uso de *preguntas abiertas*, cuya finalidad es consultar a la persona asesorada la pertinencia de las ideas o sugerencias presentadas (véase Figura 4).

Figura 4
Internacional: Segundo esquema de recursos discursivos de influencia, 2000-2020.



Nota: 12 = Sugerencia; 13 = Pregunta abierta; 14 = Uso de la primera persona del plural. La figura muestra, con el óvalo morado inferior central y la flecha que le apunta, cómo la representación del contenido de mejora original de la persona asesorada va siendo enriquecida, particularmente con el uso combinado de las sugerencias y las preguntas abiertas por parte de la persona que realiza el asesoramiento. El uso de la primera persona del plural alrededor de este nuevo contenido de mejora permite a la persona asesorada asimilar su carácter co-construido. Finalmente, el nuevo contenido de mejora elaborado en la negociación conjunta puede ser internalizado por las personas participantes, lo que se representa con las flechas que se dirigen a los óvalos morados laterales.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Una ilustración de la combinación de una sugerencia y una pregunta abierta es la siguiente: “*en la primera actividad, podríamos presentar esta diapositiva ¿qué te parece agregar este material?*”. Los trabajos empíricos revisados apuntan a que se utilizan con frecuencia las sugerencias (Azad et al., 2016; Shannon et al., 2020) y a que se limita la entrega de directrices prescriptivas a favor de este recurso discursivo (Benn et al., 2008; Hunt, 2018). Las sugerencias pueden ser justificadas (DeCapua y Tian, 2015) y es posible sugerir y explicar a la vez mediante ideas de carácter tentativo (Nolan y Moreland, 2014). En definitiva, las sugerencias deben ser abiertas a la discusión e incorporar su revisión por parte de la persona asesorada (Sundqvist, 2019).

En último término, es necesario ir instalando la idea de corresponsabilización sobre el contenido de mejora que se va construyendo a lo largo de las sesiones en el escenario comunicativo ligado al asesoramiento. Un recurso discursivo de vital importancia para alcanzar este objetivo se trata del *uso de la primera persona del plural*. La utilización de este recurso discursivo implica hacer referencia a las nuevas ideas y significados co-construidos por medio de palabras como “nosotros/as” y “nuestro/a”. Un ejemplo del uso de este recurso puede corresponder a la siguiente expresión: “*la planificación didáctica que hemos elaborado conjuntamente ayudará mucho al alumnado*”. De este modo, la persona asesorada va asimilando poco a poco el carácter co-construido, compartido y consensuado de los significados sobre el nuevo contenido de mejora. Finalmente, en fases avanzadas del proceso de asesoramiento, las personas participantes pueden internalizar este nuevo contenido de mejora para su funcionamiento autónomo. Desde la revisión efectuada del conjunto de estudios en la materia se constata que este recurso discursivo puede contribuir a que la persona asesorada perciba a la persona que realiza el asesoramiento como colaborativa (Hunt y MacPhee, 2020; Newman et al., 2015; Nolan y Moreland, 2014).

3. Conclusiones

En este trabajo se ha propuesto un esquema organizador apoyado en el enfoque sociocultural que sitúa aquellos recursos discursivos que emplea la persona que realiza el asesoramiento y que han sido establecidos como relevantes desde el estado actual de la evidencia empírica disponible en el área. A través de esta propuesta, los resultados empíricos vinculados a los recursos discursivos identificados han quedado integrados en un marco progresivo que es coherente, a su vez, con los principios del modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico. En conjunto, se ubican e interpretan en la propuesta

conceptual 14 recursos discursivos, los cuales son: pregunta exploratoria, uso de silencio, animador mínimo, paráfrasis, pregunta exploratoria, pregunta reflexiva, reconocimiento, demostración de acuerdo, argumentación, entrega de alternativa, contrapunto, sugerencia, pregunta abierta y uso de la primera persona del plural. Cada uno de estos recursos discursivos cumple una función importante en el proceso de construcción de significados compartidos entre participantes. En esta línea, concebir el asesoramiento como un proceso de construcción de significados compartidos permitió asociar determinados recursos discursivos con la construcción de un nivel inicial de intersubjetividad y con la negociación de significados.

Gracias a las elaboraciones de este trabajo, se identifica un catálogo o "caja de herramientas" de recursos discursivos que las personas que realizan el asesoramiento pueden emplear en su práctica asesora y, sobre todo, de formas de articular su uso al servicio de determinadas funciones en el marco de un proceso de asesoramiento. En este sentido, en esta propuesta pueden encontrarse algunas combinaciones o configuraciones de pares de recursos discursivos que se muestran útiles para hacer avanzar el proceso de asesoramiento. Así, la lectura sociocultural trazada en el artículo permite superar una visión mecanicista de los recursos discursivos como conductas discretas, desde la cual se pensaría que su mera presencia aseguraría el éxito de los procesos de asesoramiento psicopedagógico. En contraste, cada recurso discursivo analizado ha sido situado en una mirada sociocultural que entiende el curso conversacional que conforma el asesoramiento como un proceso de construcción de significados y pone de manifiesto explícitamente sus funciones y utilidad. De este modo, puede utilizarse este referente tomando en cuenta dimensiones personales, subjetivas, temporales, culturales y contextuales, las cuales son consustanciales a la práctica asesora.

El esquema organizador descrito en estas páginas puede servir como una guía en los procesos formativos que tienen como destinatarios a las personas que ejercen la psicología de la educación a fin de mejorar, en su dimensión comunicacional, su ejercicio profesional desde el rol asesor. Por supuesto, esta eventual mejora en la práctica asesora se traducirá, al mismo tiempo, en una mejora en las prácticas educativas del profesorado. Así, en el contexto de la formación profesional de quienes ejercerán la psicología de la educación, dejar en manos del sentido común este ámbito conllevaría poner en riesgo o restar efectividad a los encuentros entre tales profesionales y el profesorado.

En contraste, la esfera conversacional y comunicativa, que se encuentra en el núcleo de la práctica asesora, puede verse favorecida si los sistemas formativos hacen uso de esta

propuesta, pues encontrarían un referente para fortalecer la utilización del lenguaje de las personas que realizan el asesoramiento. De este modo, a través de este trabajo se llena el vacío identificado, el cual se reflejaba en una ausencia de un marco integrador con orientación sociocultural que pudiera guiar la utilización del lenguaje de las personas que realizan el asesoramiento específicamente en el proceso de asesoramiento psicopedagógico.

Por último, aun reconociendo las bondades del esquema organizador propuesto, conviene recordar que los recursos discursivos que lo integran y sus vinculaciones reposan en el desarrollo empírico actual y, en consecuencia, no necesariamente cubren el espectro total de usos de habla de la persona que realiza el asesoramiento. De todos modos, contar con una base empírica que recoge los estudios de los últimos veinte años en el área otorga vigencia y sostén a dicho esquema.

4. Agradecimientos

Financiamiento por parte de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / Programa de Becas / Beca de Doctorado en el Extranjero BECAS CHILE 72200341.

5. Referencias

- Arksey, Hilary., y O'Malley, Lisa. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Azad, Gazi., Kim, Mina., Marcus, Steven., Mandell, David., y Sheridan, Susan. (2016). Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving. *Psychology in the schools*, 53(10), 1071–1084. <https://doi.org/10.1002/pits.21976>
- Benn, Efrat., Jones, Grace., y Rosenfield, Sylvia. (2008). Analysis of instructional consultants' questions and alternatives to questions during the problem identification interview. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(1), 54-80. <https://doi.org/10.1080/10474410701864115>
- Charteris, Jennifer., y Smardon, Dianne. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 108-124. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022>
- Coll, César. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En César Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-24). ICE-Horsori.

- Coll, César. (2001a). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (Vol. 2) (pp. 157-186). Alianza.
- Coll, César. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387-413). Alianza.
- Coll, César. (2011). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En César Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-61). Graó.
- Coll, César., y Onrubia, Javier. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- Colomina, Rosa., y Onrubia, Javier. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 415-435). Alianza.
- Daniels, Tom., y DeWine, Sue. (1991). Communication Process as Target and Tool for Consultancy Intervention: Rethinking a Hackneyed Theme. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(4), 303-322. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0204_1
- DeCapua, Andrea., y Tian, Lingshan. (2015). Developing the communication skills of early childhood teacher candidates: The case of advice. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 57-75. <https://doi.org/10.32601/ejal.460622>
- Dempsey, Ian., Valentine, Megan., y Colyvas, Kim. (2015). The effects of special education support on young Australian school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3). <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1091066>
- Erchul, William., y Martens, Brian. (2010). *School consultation. Conceptual and empirical bases of practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5747-4>
- Farrell, Peter. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598. <https://doi.org/10.1177/0143034310386533>
- Farrell, Peter., y Woods, Kevin. (2017). Consultation and the role of the School Psychologist: Barriers and Opportunities. In Chryze Hatzichristou y Sylvia Rosenfield (Eds.), *International handbook of consultation in educational settings* (pp. 217-231). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795188-12>

- Fischer, Aaron., Collier-Meek, Melissa., Bloomfield, Bradley., Erchul, William., y Gresham, Frank. (2017). A comparison of problem identification interviews conducted face-to-face and via videoconferencing using the consultation analysis record. *Journal of school psychology*, 63, 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.009>
- Garbacz, Andrew., Woods, Kathryn., Swanger-Gagné, Michelle., Taylor, Ashley., Black, Kathryn., y Sheridan, Susan. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 23(3), 313-326. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.313>
- García, Ricardo., y Sánchez, Emilio. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 499-522. <https://doi.org/10.1174/021037007782334355>
- Glăveanu, Vlad. (2020). A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>
- Gutkin, Terry. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school – based consultation: reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, 37(2), 161-190. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00003-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00003-5)
- Gutkin, Terry. (2012). Ecological psychology: Replacing the medical model paradigm for school-based psychological and psychoeducational services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649652>
- Gutkin, Terry., y Conoley, Jane. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28(3), 203-223. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)
- Haneda, Mari., Sherman, Brandon., Bose, Frances., y Teemant, Annela. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017>
- Haneda, Mari., Teemant, Annela., y Sherman, Brandon. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and education*, 31(1), 46-64. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Hatzichristou, Chryze., y Rosenfield, Sylvia. (2017). Consultation services in educational settings: a global perspective. In Chryze Hatzichristou y Sylvia Rosenfield (Eds.), *International handbook of consultation in educational settings* (pp. 3-12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795188-1>
- Hunt, Carolyn. (2018). Toward dialogic professional learning: Negotiating authoritative discourses within literacy coaching interaction. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 262-287. <https://www.jstor.org/stable/44821303>

- Hunt, Carolyn., y MacPhee, Deborah. (2020). Using critical discourse analysis to reflect on collaborative professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(2), 153-167. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0055>
- Jayaraman, Gayatri., Marvin, Christine., Knoche, Lisa., y Bainter, Sue. (2015). Coaching Conversations in Early Childhood Programs. *Infants y Young Children*, 28(4), 323-336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>
- Jewett, Pamela., y MacPhee, Deborah. (2012). A dialogic conception of learning: collaborative peer coaching. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(1), 12-23. <https://doi.org/10.1108/20466851211231594>
- Johnson, Martin., y Mercer, Neil. (2019). Using sociocultural discourse analysis to analyse professional discourse. *Learning, culture and social interaction*, 21, 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.04.003>
- Knotek, Steven. (2003). Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees' social language to effect change in student study teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(2), 181-207. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1402_5
- Lago, José Ramón. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la ESO, y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Lago, José Ramón., y Onrubia, Javier. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En Elena Martín y Javier Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Graó. <https://www.grao.com/es/producto/un-modelo-de-asesoramiento-para-la-mejora-de-las-practicas-educativas-ma15395696>
- LeeKeenan, Kira. (2020). We're just building!: a study of collaborative coaching interactions. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(3), 239-255. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0014>
- Littleton, Karen., y Mercer, Neil. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Taylor y Francis.
- Luna, María. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Mercer, Neil. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, Neil. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.

- Mercer, Neil. (2002). Developing dialogues. In Gordon Wells y Claxton Guy, *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 141-153). Blackwell.
- Mercer, Neil., y Littleton, Karen. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Routledge.
- Monereo, Carles., y Solé, Isabel. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En Carles Monereo y Isabel Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Alianza.
- Newman, Daniel., Guiney, Meaghan., y Barrett, Courteney. (2015). Language use in consultation: Can "we" help teachers and students? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(1), 48-64. <https://doi.org/10.1037/cpb0000028>
- Newman, Daniel., y Rosenfield, Sylvia. (2018). *Building Competence in School Consultation: A Developmental Approach*. Taylor y Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315776972>
- Nisser, Désirée. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27(4), 874-891. <http://www.iier.org.au/iier27/von-ahlefeld-nisser.pdf>
- Nolan, Anna., y Moreland, Neil. (2014). The process of psychological consultation. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.873019>
- Onrubia, Javier. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 321-348). Graó. <https://www.grao.com/es/producto/el-asesoramiento-a-la-planificacion-y-revision-de-secuencias-didacticas>
- Onrubia, Javier., y Minguela, Marta. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 52, 13-24. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi52.1343>
- Rarieya, Jane. (2005). Reflective dialogue: what's in it for teachers? a Pakistan case. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 313-336. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200281>
- Reichenberg, Jennifer. (2020). Literacy Coaching With Teachers of Adolescent English Learners: Agency, Sustainability, and Transformation for Equity. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 64(1), 57-66. <https://doi.org/10.1002/jaal.1056>
- Reichenberg, Jennifer., y Boyd, Fenice. (2019). The functions of consonance and dissonance in the dialogue of secondary-level literacy coaching. *Teacher Development*, 23(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1518848>

- Roca, Begoña., Armengol, María., Huerta, Lissette., y Onrubia, Javier. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 441-461. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725>
- Rosenfield, Sylvia. (2013). Consultation in the schools—Are we there yet? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(4), 303-308. <https://doi.org/10.1037/a0035652>
- Sánchez, Emilio. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Journal for the Study of Education and Development*, 23(91), 55–77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Sánchez, Emilio., y García, Ricardo. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En Elena Martín y Isabel Solé (Coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 33-51). Graó.
- Shannon, Darbianne., Snyder, Patricia., Hemmeter, Mary., y McLean, Mary. (2020). Exploring Coach–Teacher Interactions Within a Practice-Based Coaching Partnership. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 229-240. <https://doi.org/10.1177/0271121420910799>
- Sheridan, Susan., y Kratochwill, Thomas. (2007). *Conjoint behavioral consultation. Promoting family-school connections and interventions*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71248-2>
- Solé, Isabel. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori.
- Solé, Isabel., y Martín, Elena. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Elena Martín y Isabel Solé (Coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Graó.
- Soto, Jorge., Figueroa, Ignacio., y Yáñez-Urbina, Christopher. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 245-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>
- Sullivan, Amanda., y Field, Samuel. (2013). Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills?: A propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology*, 51(2), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.004>
- Sundqvist, Christel. (2019). Facilitators and pitfalls in the use of consultation strategies: Prospective special educators' self-reflections on audio-recorded consultation sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 158-187. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>

Thurlings, Marieke., Vermeulen, Marjan., Kreijns, Karel., Bastiaens, Theo., y Stijnen, Sjef. (2012). Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656444>

Webster, Linda., Knotek, Steve., Babinski, Leslie., Rogers, Dwight., y Barnett, Mary. (2003). Mediation of consultee's conceptual development in new teacher groups: Using questions to improve coherency. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(3-4), 281-301. <https://doi.org/10.1080/10474412.2003.9669490>

Wertsch, James. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Wertsch, James. (1991). *Voices of mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Wertsch, James. (2000). Intersubjectivity and alterity in human communication. In Nancy Budwing, Ina Uzgiris y James Wertsch (Eds.), *Communication: an arena of development* (pp. 17-31). Ablex Publishing Corporation.

Wertsch, James. (2007). Mediation. In Harry Daniels, Michael Cole y James Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge University Press.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

